DOI: 10.5212/PublicatioCi.Soc.v.34.2026.25304

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: SOB O OLHAR DOCENTE

THE PROCESS OF ALPHABETIZATION AND LITERACY OF CHILDREN IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY: FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Karen Aparecida Bianco[*]
Giselle Cristina Smaniotto[**]
Sandra Maria Scheffer[***]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as implicações entre a vulnerabilidade social e o contexto escolar, sobretudo no que tange ao processo de alfabetização e letramento, em quatro escolas públicas do município de Ponta Grossa, a partir da perspectiva das docentes atuantes no ensino fundamental I. Fundamenta-se nos conceitos de alfabetização, letramento e vulnerabilidade social. Baseia-se em autores como Soares (2003, 2009), Freire (1987), Kaztman (2001), Mortatti (2004, 2009, 2019), Rojo (2009), além de outros pesquisadores e documentos. A pesquisa interpretativa, de abordagem qualitativa, utiliza como ferramentas de geração de dados uma entrevista semiestruturada com a assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e questionários com as docentes que atuam nos 1º, 2º e 5º anos das escolas públicas indicadas pela mesma Secretaria. Os resultados indicaram que o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade enfrenta desafios, relacionados também a fatores socioeconômicos.

Palavras-chave: Aprendizagem inicial da escrita. Práticas sociais com a escrita. Desigualdade Educacional. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to discuss the implications between social vulnerability and the school context, especially with regard to the process of alphabetization and literacy, in four public schools in the city of Ponta Grossa, from the perspective of teachers working in elementary school I. It is based on the concepts of alphabetization, literacy, and social vulnerability. It is grounded in the works of authors such as Soares (2003, 2009), Freire (1987), Kaztman (2001), Mortatti (2004, 2009, 2019), Rojo (2009), as well as other researchers and documents. The interpretative research, with a qualitative approach, uses as data generation tools a semi-structured interview with the social worker of the Municipal Department of Education of Ponta Grossa and questionnaires with teachers who work in the 1st, 2nd, and 5th grades of the public schools indicated by the same Department. The results indicated that the process of alphabetization and literacy of children in vulnerable situations faces challenges, also related to socioeconomic factors.

Keywords: Early writing acquisition. Social practices with writing. Educational Inequality. Pedagogical Practices.

Recebido: 16/02/2025 Aceito: 19/10/2025

[*] Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: kaahapb@gmail.com.
[**] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: gisellesmaniotto@yahoo.com.br.
[***] Doutora em Gestão Urbana (PUC Paraná). Professora do Curso Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: sandrascheffer@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

A alfabetização está relacionada diretamente à aquisição das habilidades de leitura e escrita, envolvendo o conhecimento e o uso do alfabeto, a compreensão de correspondências entre sons e grafemas e a capacidade de decifrar e produzir textos. Por outro lado, o letramento, vai além da alfabetização e refere-se ao uso social da leitura e escrita. Para Soares (2009) o letramento inclui práticas sociais que envolvem a escrita, incluindo a compreensão de textos, a capacidade de produzi-los e a participação em atividades de leitura e escrita na sociedade. Assim, o letramento está mais relacionado ao contexto social e cultural em que a escrita é utilizada. É importante salientar que a alfabetização e o letramento são ações diferentes, mas que se completam. De acordo com Soares:

> [...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

O processo de alfabetização e letramento é bastante desafiador, principalmente quando os fatores relacionados à família e ao contexto onde a criança está inserida influenciam na aprendizagem. Conforme Weisz (2002), as crianças provenientes de camadas populares por não terem, geralmente, acesso a um ambiente letrado apresentam desvantagens em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Ao contrário daquelas que por conviverem em um ambiente rico de estímulos. Entretanto, é fundamental problematizar essa perspectiva para evitar interpretações que naturalizem tais desigualdades ou que atribuam às famílias a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem, desconsiderando as condições estruturais que limitam o acesso a bens culturais e oportunidades educativas.

Todavia, independentemente das condições às quais a criança é submetida, há a necessidade de um docente que seja responsável pelo processo de alfabetização e letramento, que crie possibilidades de aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas que vão além da sala de aula e promovam a emancipação desses sujeitos em formação. Ainda assim, é necessário reconhecer que a ação docente, embora fundamental, não é suficiente, isoladamente, para enfrentar desigualdades produzidas em contextos sociais mais amplos, o que exige a articulação com políticas públicas e condições institucionais adequadas.

Freire (1987) pontua que a educação é o caminho para a emancipação de sujeitos, para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica. Em sua influente obra Pedagogia do Oprimido, o autor destaca a importância da libertação e emancipação como metas fundamentais da educação. Ele argumenta que a libertação envolve a superação das condições de opressão que impedem as pessoas de compreenderem sua realidade e de agirem para mudá-la. Nessa perspectiva, pensar a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, econômica e ou psicológica implica considerar não apenas práticas pedagógicas, mas também as condições sociais e econômicas que podem produzir e manter tais desigualdades.

Diante do cenário de desafios que envolvem a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social observou-se a necessidade de pesquisar sobre a temática a partir da seguinte problemática: Como ocorre o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, em quatro escolas públicas do município de Ponta Grossa, a partir da perspectiva dos docentes atuantes no ensino fundamental I?

Para tanto, tem-se como objetivo geral: a) discutir as implicações entre vulnerabilidade social e contexto escolar sobretudo no que tange ao processo de alfabetização e letramento de alunos de

quatro escolas públicas do município de Ponta Grossa, a partir da perspectiva das docentes atuantes no ensino fundamental I. E como objetivos específicos: a) identificar o pensamento docente acerca das implicações entre vulnerabilidade social e o processo de alfabetização e letramento; b) conhecer as ações docentes realizadas para minimizar os prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social; e c) analisar as expectativas das professoras em relação à garantia da alfabetização e letramento das crianças em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa se justifica, pois, muitos alunos vulneráveis têm dificuldades no processo de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender e refletir sobre as situações que envolvem o cotidiano desses aprendizes. A relevância social deste estudo está em trazer visibilidade para uma realidade que impacta muitas crianças e afeta toda a sociedade. Ao explorar as relações entre vulnerabilidade social e alfabetização e letramento, a pesquisa ajuda a identificar as barreiras enfrentadas por esses alunos, a partir da perspectiva de seus professores, ampliando a discussão sobre desigualdade educacional. Entretanto, destaca-se que tais barreiras não podem ser compreendidas apenas no âmbito individual ou familiar, sendo necessário situá-las no contexto das desigualdades sociais e das condições estruturais que atravessam a escola pública.

No campo educacional, os resultados poderão suscitar a criação de práticas pedagógicas mais significativas, que considerem as necessidades e os desafios dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Em termos de políticas públicas, o estudo ressalta a necessidade urgente de políticas educacionais de formação docente que promovam uma alfabetização e letramento mais justos. Além disso, ressalta-se que a efetivação dessas políticas depende de decisões político-institucionais, como investimento público, formação docente contextualizada e ampliação de equipes multiprofissionais nas escolas, não podendo ser reduzida a uma questão técnica ou de disponibilidade imediata de recursos.

Discutir a relação entre vulnerabilidade e alfabetização e letramento é de suma importância, dado que se trata de um processo desafiador. As desvantagens da desigualdade social, em particular a fragilização dos laços afetivos e relacionais, juntamente com a exposição à violência, podem prejudicar o desenvolvimento cognitivo e aumentar as dificuldades de aprendizagem das crianças em processo educacional (Conceição, Navas, 2015).

A pesquisa de abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza interpretativa, teve como instrumentos de geração dos dados, a entrevista semiestruturada realizada com a assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) e os questionários respondidos por docentes de quatro escolas do ensino Fundamental - Anos Iniciais - do município de Ponta Grossa. As escolas foram indicadas pela SME por serem consideradas como instituições cuja clientela encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

Este artigo apresenta as seguintes seções: 1) Alfabetização e letramento: perspectivas teóricas - apresenta os conceitos de alfabetização e letramento. Para isso, baseia-se em autores como Soares (2003, 2009), Mortatti (2004, 2009, 2019), Rojo (2009) e Colello (2020); 2) O direito de todos à alfabetização - discute as leis e garantias de direitos relacionadas à alfabetização. São analisados documentos legais, como leis e políticas públicas relacionadas à educação, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Referencial Curricular de Ponta Grossa (2020); 3)Vulnerabilidade social: enfoque conceitual - explora o conceito de vulnerabilidade social e outros conceitos afins, fundamentados em autores como Kaztman (2001), Vasconcelos (2015) e Freire (1987), entre outros; 4) Os caminhos da pesquisa - apresenta suscintamente a metodologia utilizada no

processo investigativo; 5) Vulnerabilidade social e o processo de alfabetização e letramento: o que dizem, fazem e esperam as professoras e a assistente social - descreve e discute os dados resultantes das respostas dos sujeitos de pesquisa à entrevista e aos questionários.

Diante da complexidade das questões sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças em situações de vulnerabilidade, a expectativa é que esta pesquisa contribua significativamente para o entendimento desses desafios e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Adicionalmente, busca-se fomentar uma reflexão crítica que ultrapasse explicações simplificadoras e contribua para o debate sobre a garantia do direito à alfabetização em sua dimensão social, política e educacional.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Durante o processo de alfabetização das crianças é imprescindível proporcionar-lhes experiências significativas e orientá-las com atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas relacionadas às práticas sociais de uso da língua, ou seja, alfabetizar numa perspectiva do letramento. Esta seção apresenta como diferentes especialistas abordam esses conceitos e a relação entre eles.

Em 1990, uma mudança fundamental ocorreu na área de conceituação da alfabetização, que passou a ser associada à ideia de letramento, conforme destacado por Soares (2009). Um novo paradigma se fundou, no qual a alfabetização caracteriza-se pela aquisição de habilidades que permitem a leitura e a escrita, enquanto o letramento é uma condição ou estado daquele que emprega essas habilidades eficientemente dentro de um contexto social.

De acordo com Soares:

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 39-40).

A partir dessa perspectiva, é relevante refletir sobre as condições que promovem a alfabetização e o letramento tanto dentro quanto fora da escola. Segundo Kramer (2001, p. 98), "a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola". Isso abrange a interação da criança com a escrita em seu cotidiano fora da sala de aula com cartazes em supermercados, placas de trânsito, propagandas, rótulos de produtos, revistas, livros infantis, entre outros. Tais experiências são importantes para a ampliação dos níveis de letramento, uma vez que oferecem situações reais em que as crianças reconhecem os usos da escrita e suas funções, pois participam de práticas letradas e "ensaiam" suas capacidades de ler e escrever. Essas interações com a escrita fora da escola contribuem significativamente para o letramento escolar e a alfabetização enquanto processo complexo que propicia o aprendizado da leitura e da escrita.

Mortatti (2004, p. 105) concebe que "[...] letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem". De acordo com a autora, enquanto a alfabetização se limita à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento também exige a utilização eficaz dessas habilidades em várias situações e esferas sociais do cotidiano, incluindo o trabalho, a recreação, a família, a escola e a comunicação. Dessa forma, o letramento pode ser

concebido não apenas como uma prática social complexa e heterogênea, mas também uma prática social que expressa as características ou valores presentes em uma sociedade específica. Mortatti (2009, p. 93) afirma que a "[...] alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar."

Rojo (2009) ao conceituar a alfabetização insere-a nas práticas de letramento escolar, entendendo os processos como relacionados, mesmo que sejam diferentes. Sob este ponto de vista, a inserção em práticas de letramento contribui para a apropriação do sistema de escrita, por conseguinte com o aprendizado da leitura e da escrita, o alfabetizar-se, possibilita maior participação em práticas letradas diversas. Nas palavras da autora:

> Ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/ leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática de letramento escolar (Rojo, 2009, p. 10).

Apesar de as práticas letradas acontecerem em diferentes contextos, a pesquisadora aponta para a necessidade da alfabetização e do letramento serem práticas complementares no interior da escola. Ela afirma que a escola é o ambiente da prática da leitura e escrita, uma vez que "a prática da leitura e escrita não se limita apenas ao domínio do código escrito, mas engloba uma variedade de práticas sociais e contextos de uso da linguagem" (Rojo, 2009. p. 10). Assume-se, portanto, uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Diante da consideração de que a escola é uma das principais agências de letramento, é relevante considerar a afirmação de Bunzen:

> Pensar o letramento pressupõe também refletir sobre as culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera, atreladas a "aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização" (Bunzen, 2010, p. 102).

A citação acima chama a atenção para a necessidade de compreender o letramento a partir das culturas escolares, uma vez que a escola possui práticas e cenas de letramento específicas desta instituição, como a realização de atividades, provas, trabalhos orais e escritos, entre outras. Com base nessas culturas, é possível reconhecer se e como as escolas concebem a necessidade de promover práticas sociais de leitura e escrita e perceber a forma como os alunos participam delas. Sob este prisma, as práticas escolares podem interferir no processo de alfabetização e letramento dos alunos, tornando ou não o aprendizado da leitura e da escrita significativo para a vida dos estudantes. Neste sentido, é necessário desenvolver estratégias diferentes para promover o letramento de maneira que respeite as diversidades culturais e individuais de todos os alunos.

A alfabetização e o letramento no ambiente escolar ganham maior importância quando se conectam de maneira inclusiva e eficaz às práticas sociais. Essa integração impulsiona o desenvolvimento completo dos alunos e colabora para a construção de uma sociedade mais justa.

Para Collelo:

> Aprender a ler e escrever significa, portanto, **(re)significar a linguagem** e, assim, **redimensionar a relação com o mundo,** podendo interagir até mesmo com interlocutores ausentes, em outros contextos a despeito do distanciamento de tempos e espaços (Colello, 2020, p. 124 – grifo nosso).

A autora enfatiza como o domínio da leitura e da escrita pode reverberar na vida do sujeito, fazendo com que suas relações com o mundo sejam ampliadas e ressignificadas. Portanto, a alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento individual e coletivo. Ir além da aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita implica uma mudança profunda na percepção e interação com a linguagem e com o contexto em que os sujeitos se inserem. Quando expostas (e participantes!) a experiências de leitura e escrita em contextos diversos e relevantes para as suas vidas, as crianças não apenas adquirem habilidades básicas de leitura e escrita, mas também desenvolvem a capacidade de compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

Em princípio, a possibilidade de isso ocorrer depende da concepção do professor sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, da relação entre o professor e o aluno na escola, assim como do ambiente escolar como um todo, além do contexto familiar e social em que esses sujeitos vivem. Ao receberem apoio e encorajamento de diferentes fontes, os alunos tendem a se engajar mais nas atividades de aprendizagem, o que, por sua vez, facilita o processo de alfabetização e letramento. Compreender como essas relações acontecem nas escolas que atendem a crianças em situação de vulnerabilidade social é um dos objetivos deste trabalho. Na próxima seção, discutimos sobre o direito de todos à alfabetização.

O DIREITO DE TODOS À ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, retoma-se o direito à educação garantido pelas leis brasileiras, a fim de compreender as disposições relacionadas à alfabetização e letramento nos principais documentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) define e organiza a educação brasileira com base nos princípios constitucionais. Em relação à alfabetização, estabelece diretrizes específicas para o ensino fundamental, especialmente no Art. 4º:

> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: XI- **alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura** ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis **para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96. Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022) (Brasil, 1996, p. 3 – grifo nosso).

A Lei 14.407/22 acrescentou novas informações aos artigos 4 e 22 da LDB, ou seja, não se trata de uma alteração de um inciso, mas de acréscimos (LDB - Lei nº 14.407, 2022).

No Art. 22:

> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Foi acrescido o parágrafo: "são objetivos precípuos da educação básica **a alfabetização plena e a formação de leitores,** como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996, p. 9 - grifo nosso).

A inclusão do parágrafo no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representa uma atualização significativa, destacando a importância da alfabetização plena e da formação de leitores. Essa adição reflete o reconhecimento da alfabetização como uma base fundamental para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos. O Art. 32 amplia essa ideia, referindo-se também ao domínio da escrita e do cálculo:

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão,

> mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996, p. 14 - grifo nosso).

A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na formação da educação básica, pois são habilidades essenciais que permeiam todas as áreas do conhecimento e são essenciais para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos alunos. A capacidade de ler é a base para a aquisição de novos conhecimentos, permitindo que os alunos acessem informações, explorem diferentes perspectivas e ampliem seu repertório cultural. Além disso, a leitura é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e para a formação crítica. Assim como a habilidade de escrever de forma clara, coesa e coerente é essencial em todas as áreas da vida, desde a vida pessoal, acadêmica até a profissional, e é uma competência valorizada em diversos contextos sociais. Investir no desenvolvimento da leitura e da escrita na educação básica é fundamental para garantir uma formação sólida e abrangente aos alunos.

No Brasil, existem documentos orientadores sobre o tempo escolar para a alfabetização de crianças, como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei Nº 13.005/14. Este documento define as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A meta 5 do PNE estabelece a necessidade de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (PNE/ Lei nº 13.005/14).

Entretanto, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, houve uma ênfase na importância de direcionar esforços para a alfabetização durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso visa proporcionar aos alunos oportunidades para se apropriarem do sistema de escrita:

> Nos **dois primeiros anos do Ensino Fundamental,** a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao **desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.** Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, 'os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo' (Brasil, 2010, p. 59 - grifo nosso).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), estabelece diretrizes em relação ao processo de alfabetização das crianças. Essa política tem como propósito implantar uma metodologia de alfabetização com base nos estudos da ciência cognitiva da leitura, com foco no método fônico. Nesse método, a alfabetização é centrada no ensino das relações entre fonemas e grafemas.

De acordo com Mortatti (2019), atribuir os problemas da alfabetização no Brasil ao "construtivismo", ao "letramento" e ao "método Paulo Freire" é uma premissa equivocada. Evidências científicas, tanto de pesquisadores brasileiros quanto estrangeiros, demonstram que as dificuldades na alfabetização no país não resultam da implementação de determinados métodos de ensino, independentemente de quais forem.

Assim, de acordo com a autora, a PNA representa uma tentativa de:

> **[...] "intervenção máxima"** na alfabetização, por meio da **imposição autoritária** de ações pautadas em princípios do **ultraconservadorismo** político conjugados com fundamentalismo

> científico-religioso, em aparente contradição com os princípios do **"Estado mínimo"** pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente e com mentalidade colonizada, a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização das empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses "do mercado", ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente da República (Mortatti, 2019, p. 29 - grifo nosso).

Além das diretrizes mencionadas, é relevante considerar que a implementação das políticas educacionais, incluindo aquelas relacionadas à alfabetização, pode ser regulamentada por documentos complementares e por ações específicas dos sistemas de ensino, dos estados e dos municípios.

O Referencial Curricular de Ponta Grossa (2020) considera que a função principal da escola que atende alunos na primeira fase do Ensino Fundamental é possibilitar-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. Com isso, a Secretaria Municipal de Educação entende que todos os alunos desta Rede de Ensino devem estar alfabetizados até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. No terceiro ano acontecerá a qualificação desta alfabetização.

As práticas pedagógicas e as estratégias para alfabetizar podem variar, sendo importante observar as orientações específicas de cada contexto educacional. As leis e os documentos oficiais que regem a educação no Brasil destacam a importância da alfabetização, reforçando a necessidade de que as crianças adquiram o domínio da leitura e da escrita. Nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, o foco é direcionado para o desenvolvimento dessas competências. Dessa forma, busca-se garantir o direito de todas as crianças ao processo de alfabetização e letramento, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Na seção seguinte, aborda-se o conceito de vulnerabilidade social.

VULNERABILIDADE SOCIAL: ENFOQUE CONCEITUAL

A vulnerabilidade social, apesar de ser um tema presente no cotidiano escolar, resulta em uma compreensão ainda limitada. Ter um entendimento claro desse conceito se torna ainda mais relevante em contextos que visam o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades além do aspecto cognitivo. A vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere a grupos em condições desfavorecidas. Conforme argumenta Kaztman:

> A vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade do acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (Kaztman, 2001, p. 171).

Entende-se como uma condição que impede alguns indivíduos de se integrar às oportunidades disponíveis, restringindo suas chances de melhorar sua situação socioeconômica. A ausência de acesso a essas oportunidades resulta em desvantagens que comprometem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dessas pessoas.

Sopelsa (2000) destaca que ao longo da vida, desde o nascimento até a morte, as pessoas são constantemente influenciadas pelo ambiente social e pelo mundo ao seu redor, respondendo a essas influências de acordo com suas experiências passadas e emoções acumuladas. Com isso, essa preocupação se estende ao processo de alfabetização e letramento, pois questiona-se se os alunos recebem o apoio necessário nesse contexto.

De acordo com Pizarro (2001), o conceito de vulnerabilidade social possui dois componentes explicativos. O primeiro é a insegurança e o desamparo que comunidades, famílias e indivíduos experimentam em suas vidas devido ao impacto de eventos econômicos e sociais traumáticos. O segundo é a gestão de recursos e as estratégias utilizadas por essas comunidades, famílias e indivíduos para enfrentar os efeitos desses eventos. Esses dois aspectos juntos ajudam a explicar como diferentes grupos sociais são afetados e respondem a crises e mudanças estruturais em suas realidades.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a vulnerabilidade social é constituída por fatores biológicos, políticos, culturais, sociais, econômicos e pela dificuldade de acesso a direitos. Diante disso, Vasconcelos (2015, p. 95) argumenta que a educação em espaços educativos para sujeitos em situação de vulnerabilidade social requer uma abordagem comprometida com a mudança social e os direitos humanos, visando posicioná-los como cidadãos incluídos.

Pode se considerar que a vulnerabilidade social se manifesta em populações de baixa renda, em que as relações sociais são complexas. Embora a questão econômica seja relevante, ela não é o único fator determinante. Segundo, Sposati:

> Devido ao precário acesso à renda, os sujeitos ficam privados ou acessam com mais dificuldade os meios de superação das vulnerabilidades vivenciadas, sejam tais meios materiais ou capacidades impalpáveis, como a autonomia, a liberdade, o autorrespeito. É nesse sentido que se torna possível associar a vulnerabilidade à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social, caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade (Sposati, 2009 *apud* Carmo e Guizardi, 2018, p. 7).

Ao problematizar a manifestação da vulnerabilidade social no ambiente escolar, é significativo reconhecer que, além das questões econômicas, diversas outras dimensões impactam a vida desses alunos. A fragilidade das relações sociais e das redes de apoio, frequentemente exacerbada por condições econômicas precárias, é um aspecto importante. Além disso, a falta de serviços públicos adequados, como saúde e educação de qualidade, perpetua a vulnerabilidade, estabelecendo um ciclo difícil de superar. Fatores como insegurança alimentar, moradia inadequada e estresse familiar podem comprometer significativamente a capacidade das crianças de se concentrar e aprender.

Freire concebe as pessoas impedidas de sua condição plena como seres humanos, como aquelas que, presas às estruturas de dominação, não conseguem desvelar o mundo, "introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade" (Freire, 1987, p. 34). A emancipação, por sua vez, vai além da libertação, implicando na capacidade das pessoas de alcançar uma autonomia crítica. Isso significa não apenas libertar-se das estruturas opressivas, mas também tornar-se agentes ativos na transformação de sua realidade, capacitando-se para a reflexão crítica e a ação transformadora. Nesse sentido, a educação emerge como um caminho essencial para a emancipação de sujeitos, capacitando-os a compreenderem sua realidade e a agirem de forma consciente e proativa para mudá-la.

Durante o processo de alfabetização e letramento, diversos fatores como questões econômicas, de saúde ou familiares podem levar os alunos a perderem as aulas e comprometerem sua aprendizagem. Infelizmente, essa realidade torna o processo de alfabetização mais desafiador na contemporaneidade.

Dados de pesquisas como as de Morais e Powaczuk (2021), Anunciação, Arantes e Chirinéa (2016) e Simões (2020) indicam que crianças em situação de vulnerabilidade enfrentam várias dificuldades de aprendizagem, especialmente durante o período de alfabetização. Essas dificuldades muitas vezes

estão ligadas a fatores socioeconômicos, falta de acesso a recursos educacionais adequados, ausência de suporte familiar, saúde, nutrição, educação, habitação, entre outros aspectos.

De acordo com Carara (2017), muitos alunos enfrentam dificuldades na aprendizagem que podem ser atribuídas a uma variedade de fatores, incluindo transtornos, aspectos sociais, afetivos e orgânicos. E que as estratégias para reduzir a vulnerabilidade através de intervenções devem buscar expandir o foco do plano individual e pedagógico para o nível das políticas públicas, como forma de minimizar o problema. Portanto, as pesquisas ressaltam que as políticas públicas podem minimizar esses desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e de caráter exploratório. A abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão da realidade como socialmente construída, valorizando a interação entre pesquisadora e participantes e a interpretação dos significados atribuídos às experiências vividas (Pérez-Gómez, 2001).

No que se refere ao caráter exploratório, o estudo busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito e possibilitando o aprimoramento de ideias e a construção de compreensões iniciais acerca do fenômeno analisado. Conforme Gil (2002), pesquisas exploratórias têm como objetivo o desenvolvimento e o esclarecimento de conceitos, sendo particularmente relevantes em contextos que demandam maior aprofundamento teórico e empírico.

No que diz respeito aos procedimentos éticos, a pesquisa foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP-UEPG)[1], bem como mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município[2]. Destaca-se que os instrumentos de coleta de dados - roteiro de entrevista semiestruturada e questionários - foram previamente submetidos à apreciação e aprovação desses órgãos. As participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato digital, formalizando sua participação voluntária no estudo.

Quanto aos critérios de seleção das participantes, inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a assistente social da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de compreender a organização da assistência social no contexto escolar e as estratégias voltadas ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. A entrevista foi orientada por questões que abordaram: a presença e atuação de assistentes sociais nas escolas; as formas de colaboração entre assistência social e educação; as estratégias municipais para garantia do direito à educação; os processos de identificação e atendimento das necessidades das crianças; a existência de programas específicos de alfabetização e letramento; e os recursos disponibilizados às famílias.

A partir dessa etapa inicial, a Secretaria Municipal de Educação indicou quatro instituições de ensino do município caracterizadas por atenderem estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nessas instituições, foram selecionadas professoras do 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, totalizando 15 participantes. As docentes responderam a um questionário *online* composto por questões abertas que investigaram: percepções sobre diferenças no processo de alfabetização e letramento

[1] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Plataforma Brasil (PLABR), registrada sob nº de parecer 6.878.498 / nº CAAE 79264024.5.0000.0105.

[2] Pesquisa aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – PR, nº protocolo SEI0554552024.

entre estudantes; principais desafios enfrentados; indicadores de aprendizagem; estratégias pedagógicas adotadas; e recursos considerados necessários para a melhoria do processo educativo. Para as professoras do 5º ano, foi proposta uma questão específica acerca das estratégias utilizadas com estudantes que ainda não se encontram plenamente alfabetizados nessa etapa de escolarização, considerando seus contextos de vulnerabilidade social.

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), por sua pertinência na sistematização e interpretação de dados qualitativos. Esse método compreende um conjunto de técnicas que visam à descrição objetiva, sistemática e inferencial do conteúdo das respostas das professoras.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante do *corpus*, possibilitando a familiarização com os dados. Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de registro e de significado, que foram organizadas em categorias temáticas construídas a partir de critérios de recorrência, relevância e pertinência.

A seleção de excertos representativos fundamentou-se na necessidade de evitar redundâncias e garantir maior clareza analítica, sem prejuízo da diversidade de perspectivas. Dessa forma, priorizou-se a profundidade interpretativa em detrimento da simples quantificação das respostas, assegurando uma compreensão contextualizada e consistente do fenômeno investigado.

VULNERABILIDADE SOCIAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM, FAZEM E ESPERAM AS PROFESSORAS E A ASSISTENTE SOCIAL

A entrevista com a assistente social da SME, juntamente com as respostas das professoras no questionário *online*, resultou em um conjunto de informações relevantes para a reflexão sobre o objeto de estudo.

Em relação às quatro escolas participantes, elas foram identificadas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. As professoras envolvidas na pesquisa foram representadas pelas letras do alfabeto, de A a O, totalizando 15 professoras, sendo oito do 1º e 2º anos e sete do 5º ano.

O quadro abaixo apresenta as escolas participantes, as professoras de cada escola, o ano escolar em que atuam, o tempo de experiência em turmas de alfabetização e letramento e suas formações em nível de graduação.

Quadro 1: Representação das escolas e perfil das professoras

ESCOLAS	PROFESSORAS	ANO ESCOLAR	TEMPO LECIONANDO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	CURSO DE FORMAÇÃO (PRESENCIAL OU EaD)
ESCOLA 1	A	2º ano	9 anos	Não informado
	B	2º ano	3 anos	Ciências Biológicas Licenciatura (presencial) Pedagogia (EaD)
	C	2º ano	2 anos	Língua Portuguesa (presencial)
	D, E, F	5º ano	Não aplicável (professoras do 5º ano)	D-Língua Portuguesa (presencial) E-Pedagogia (presencial) F-Pedagogia (EaD)
ESCOLA 2	G	1º ano	1 ano	Pedagogia (presencial)
	H, I	5º ano	Não aplicável (professores do 5º ano)	H-Letras e Pedagogia I-Letras Português/Inglês (presencial) e Pedagogia (EaD)
ESCOLA 3	J	1º ano	4 anos	Pedagogia (EaD)
	K	2º ano	8 anos	Pedagogia (presencial)
ESCOLA 3	L	2º ano	5 anos	Pedagogia (presencial)
	M	5º ano	Não aplicável (professora do 5º ano)	Pedagogia (presencial)
ESCOLA 4	N	1º ano	4º ano	Pedagogia (presencial)
	O	5º ano	Não aplicável (professora do 5º ano)	Pedagogia (presencial)

Fonte: As autoras, 2024.

A maioria das docentes possui graduação em Pedagogia, como primeira ou segunda licenciatura, seguida pela licenciatura em Letras, o que indica uma base teórica e prática voltada para a alfabetização e o letramento dos alunos. Observa-se também que o tempo de experiência varia entre 1 e 9 anos, com algumas docentes no início da carreira, enquanto outras já acumularam maior vivência no ambiente escolar. Vale destacar que o tempo de atuação na profissão pode influenciar a forma como as professoras lidam com os desafios das turmas de alfabetização, uma vez que a prática constante e a atualização pedagógica são essenciais para enfrentar as demandas do processo de ensino.

Além das questões relacionadas ao perfil das docentes, o questionário *online* contemplava outras cinco perguntas sobre vulnerabilidade social e o processo de alfabetização e letramento para as professoras de 1º e 2º ano e uma pergunta para as professoras do 5º ano. Das questões respondidas, os dados foram interpretados em três categorias, conforme a organização das subseções abaixo: os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social durante o processo de alfabetização e letramento, na perspectiva das professoras; os enfrentamentos das docentes diante desses desafios; e suas expectativas para a garantia do direito das crianças à alfabetização e letramento.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O OLHAR DOCENTE

Sobre os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no processo de alfabetização e letramento, as professoras foram questionadas sobre: "Você percebe alguma

diferença no processo de alfabetização e letramento entre crianças em situação de vulnerabilidade social e aquelas que não enfrentam essa realidade? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?"

Das oito professoras do 1º e 2º anos, sete afirmaram que existe uma diferença no processo de alfabetização e letramento entre crianças em situação de vulnerabilidade social e aquelas que não estão nessa condição, enquanto uma professora respondeu que não há diferença. Entre as respostas, destacam-se:

> Sim, as crianças em vulnerabilidade geralmente são crianças que **não conseguem aprender na idade certa,** ou **aprendem com mais dificuldade.** Elas geralmente são **desassistidas pelas famílias**, o que torna o aprendizado mais difícil. (Escola 1, professora A, grifo nosso).
>
> (...)
>
> Sim, as crianças em situação de vulnerabilidade muitas vezes **não têm estímulos em casa** e passam por situações complexas como, por exemplo, **fome, maus tratos ou violência** isso prejudica as habilidades socioemocionais, o que acaba levando a criança a ter **falta de concentração e comportamentos inadequados. Também a falta de repertório e experiências vividas na vida familiar [...]** (Escola 3, professora K, grifo nosso).
>
> (...)
>
> Sim e muito! Já trabalhei em uma instituição privada, onde as crianças tinham oportunidades, repertório cultural, acesso à informação e a saúde, entre outros...diferente das crianças em contextos vulneráveis. **Diferenças de linguagem:** muitas crianças falam conforme o ambiente em que vivem, isso influencia na alfabetização. Além disso, **a família não é tão participativa** no processo, não incentivando as atividades de casa e nas pesquisas que são encaminhadas para as crianças. Temos algumas crianças que moram com seus avós, que não foram alfabetizados e enfrentam dificuldades para ajudar nas atividades de casa. Além disso, o vocabulário das crianças é muito simples, muitas não tiveram acesso a diferentes tipos de cultura (cinema, shopping, teatro, dança) [...]" (Escola 3, professora L, grifo nosso).
>
> (...)
>
> Sim. **O estímulo da família é muito deficiente,** chegam até a escola sem uma base para alfabetizar, como conhecimento de letras e números, nem mesmo o próprio nome. Bem como a família não incentiva pois está preocupada em sobreviver e em suas necessidades mais básicas, não sobra tempo de incentivar o filho a ler e escrever por exemplo. Muitas vezes a família também tem defasagem de conhecimento e até são analfabetos" (Escola 4, professora N, grifo nosso).
>
> (...)
>
> Não, pois o que é básico para o dia a dia como por exemplo o material escolar é disponibilizado para todos por meio da distribuição do kit escolar (Escola 2, professora G).

As respostas das professoras evidenciam que a maioria percebe diferenças no processo de alfabetização e letramento entre crianças em situação de vulnerabilidade social e aquelas que não vivenciam essa condição. Elas mencionam que a falta de estímulo e de preocupação por parte da família, bem como fome, maus tratos e violência, podem resultar em dificuldades na concentração e em comportamentos inadequados durante o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, comprometendo o ritmo e o aproveitamento no aprendizado. Suas falas também indicam que as condições materiais e simbólicas de vida das crianças interferem em seu processo de aprendizagem. Tais apontamentos revelam uma tendência de associar as dificuldades no processo de alfabetização e letramento à ausência de acompanhamento familiar, à limitação de repertório cultural e às condições adversas vivenciadas no cotidiano.

No entanto, a análise desses dados demanda um movimento de problematização. Embora aspectos como a participação da família e o acesso a estímulos sejam relevantes, interpretá-los de

forma isolada pode conduzir a uma leitura que responsabiliza as famílias pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças. Torna-se necessário, portanto, compreender essas falas à luz das condições socioeconômicas mais amplas que estruturam a vida dessas famílias.

Nesse sentido, quando as professoras mencionam a "falta de incentivo" ou a "baixa participação" familiar, é preciso considerar que muitas dessas famílias estão inseridas em contextos marcados pela precarização do trabalho, por longas jornadas laborais e por condições de vida que restringem o tempo e as possibilidades de acompanhamento da vida escolar dos filhos. Assim, a aparente ausência de participação não pode ser compreendida, de forma simplificada, como desinteresse, mas como expressão de limitações concretas impostas por condições estruturais.

De modo semelhante, a referência à limitação de repertório cultural - como no caso em que se afirma que muitas crianças "não tiveram acesso a diferentes tipos de cultura (cinema, shopping, teatro, dança)" (Escola 3, professora L) - evidencia desigualdades no acesso a bens culturais e oportunidades formativas, que extrapolam o âmbito familiar e se relacionam com a forma desigual como tais recursos são distribuídos socialmente. Nessa perspectiva, ao invés de reforçar uma lógica de déficit, torna-se mais adequado compreender essas condições como resultado de processos históricos de exclusão social.

As contribuições de Weisz (2002) são pertinentes ao indicar que crianças de classes populares enfrentam desvantagens no aprendizado da leitura e escrita devido à menor inserção em práticas letradas. Contudo, essa análise precisa ser articulada a uma compreensão mais ampla das condições que produzem tais desigualdades. Do mesmo modo, Morais e Powaczuk (2021), Anunciação, Arantes e Chirinéa (2016) e Simões (2010) apontam que as dificuldades no processo de alfabetização e letramento estão relacionadas a fatores socioeconômicos, como acesso limitado a recursos, condições de vida e aspectos ligados à saúde, habitação e nutrição, conforme também indicado nas falas das docentes.

Em relação à pergunta: "Em sua experiência, quais são os principais desafios enfrentados pelas crianças em situação de vulnerabilidade social no processo de alfabetização e letramento?", as professoras destacam, novamente, a "falta de apoio dos pais principalmente no quesito de vir em reuniões e ajudar os filhos em tarefas" (Escola 1, professora B) e "a participação familiar no processo de aprendizagem" (Escola 2, professora G). Tais elementos reforçam a centralidade atribuída à família como fator explicativo das dificuldades. Contudo, é fundamental tensionar essa perspectiva, evitando a reprodução de um discurso recorrente na área educacional que tende a culpabilizar as famílias pelo fracasso escolar.

Ao retomar a contribuição de Kramer (2001), de que a alfabetização se inicia antes da entrada da criança na escola, é possível reconhecer a importância do contexto familiar, mas também a necessidade de ampliar o olhar para as condições em que esse processo ocorre. Crianças em situação de vulnerabilidade social estão inseridas em contextos que limitam suas oportunidades de acesso a práticas letradas, mas tais limitações não podem ser compreendidas dissociadas das condições estruturais que as produzem.

A perspectiva apresentada pela professora G, ao afirmar que "o que é básico para o dia a dia como por exemplo o material escolar é disponibilizado para todos por meio da distribuição do kit escolar" (Escola 2, professora G), traz à tona a discussão sobre equidade. No entanto, como já apontado, a garantia de insumos materiais, embora necessária, não é suficiente para assegurar condições efetivas de aprendizagem, uma vez que o processo de alfabetização envolve dimensões culturais, sociais e pedagógicas mais amplas.

Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de deslocar o foco de uma leitura centrada na responsabilização das famílias para uma compreensão mais ampla e contextualizada, que considere as desigualdades sociais, as condições de vida e o papel das políticas públicas na garantia do direito à alfabetização e ao letramento. Tal deslocamento é fundamental para evitar a reprodução de explicações simplificadoras e para fortalecer uma abordagem comprometida com a equidade educacional.

Na próxima subseção exploraremos as estratégias e práticas adotadas pelos docentes para abordar as dificuldades enfrentadas por crianças em situação de vulnerabilidade social na aprendizagem da leitura e da escrita.

ENFRENTAMENTOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: AS AÇÕES DOCENTES

Em relação ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social, as professoras foram questionadas sobre: "Quais são os sinais que indicam progresso ou dificuldades no processo de alfabetização e letramento dessas crianças?" Pode-se destacar das respostas das docentes:

> Os **progressos são frutos do empenho da equipe gestora e dos docentes envolvidos na aprendizagem:** a leitura da primeira palavra, a interpretação oral de uma história narrada e a produção de texto com significado. (Escola 1, professora C, grifo nosso).
>
> (...)
>
> O progresso é acompanhado com **sondagens e atividades práticas,** é observado o nível de escrita dos alunos pré-silábico, silábico com valor sonoro etc. Analisando os níveis é possível determinar qual atividade utilizar para avançar o processo. (Escola 3, professora K, grifo nosso).
>
> (...)
>
> Por meio das **sondagens periódicas** que realizamos percebemos os avanços e dificuldades dos alunos. Em minha turma todos os alunos obtiveram avanços, porém percebemos que **os que estão em uma situação de vulnerabilidade estão 'mais lentos' nos avanços obtidos pelos demais da turma.** (Escola 4, professora N, grifo nosso).

As professoras responderam que o apoio da escola, tanto dos professores quanto da equipe gestora, contribui para o aumento do interesse da criança pelo aprendizado. O progresso e as dificuldades são acompanhados através da observação das atividades realizadas em sala de aula, como sondagens, leituras, narrações, entre outras. Entretanto, observa-se que, ao tratar dos progressos, as falas tendem a enfatizar o papel da escola e das docentes como principais responsáveis pelos avanços alcançados, o que contrasta com a análise anterior, na qual as dificuldades foram fortemente associadas às famílias. Tal assimetria sugere a necessidade de problematizar em que medida o sucesso é atribuído à ação docente, enquanto o fracasso é deslocado para fatores externos, especialmente o contexto familiar.

É imprescindível a escola acompanhar os alunos em situação de vulnerabilidade social, pois assim é possível promover situações de ensino da escrita mais personalizadas. É fundamental reconhecer que, independentemente das condições a que a criança esteja submetida, é imperativo que o educador crie oportunidades de aprendizagem que transcendam o ambiente da sala de aula, promovendo práticas sociais de leitura e escrita que favoreçam a emancipação desses alunos. Soares (2003), Mortatti (2004), Rojo (2009) e Collelo (2020) também reforçam a importância do papel da escola e das ações dos docentes para assegurar o aprendizado da leitura e da escrita.

Freire (1987) corrobora ao afirmar que os indivíduos limitados por condições opressivas, e que permanecem presos às estruturas de dominação, não conseguem compreender plenamente o mundo ao seu redor. Eles internalizam as ideologias dos opressores e seguem suas orientações, temendo a liberdade. Isso indica que a educação desempenha um papel central como um caminho para a emancipação desses indivíduos.

Quanto à pergunta: "Quais estratégias pedagógicas você utiliza para apoiar o desenvolvimento da leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social?", foi possível observar que as estratégias incluem materiais diversificados que despertem a atenção dos alunos, gêneros textuais diferentes, retomada de conteúdos. As professoras deixam claro em suas respostas quanto às estratégias, que utilizam: "Contação de histórias; Parlendas; Trava línguas; O que é, O que é; Cantigas; Alfabeto e Sílabas manipuláveis; Dominó de palavras; Bingo entre outros" (Escola 1, professora C); "Materiais lúdicos, diferentes com cores chamativas. Material e sala adequados e confortável para que a criança se sinta bem" (Escola 3, professora J). Também foram destacadas atividades de leitura, conforme pontuado por uma das professoras:

> Uso jogos, atividades em grupos, duplas e pesquisas. Também realizamos **a leitura e a escrita como forma de manifestação diária.** As crianças amam ouvir histórias. Utilizamos **gêneros** extras diversos enfatizando a **importância destes na vida social**, para que possam compreender sua função. Música e receita são gêneros que as crianças gostam muito. Adivinhas e lendas também fazem parte dos preferidos da turma. Trabalho a alfabetização tendo como referência e **ponto inicial os textos (gêneros textuais).** (Escola 3, professora L, grifo nosso).

Nos trechos citados acima, é possível perceber a importância de utilizar materiais diversificados ao trabalhar com todos os alunos em situação de vulnerabilidade social. Além disso, destaca-se a relevância de explorar os gêneros textuais no contexto da vida social, pois esses gêneros ajudam os alunos a compreenderem suas funções, servindo como um ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais reais. Segundo Bazerman (2005, p. 106 *apud* Susana; Mota, 2018), "[...] cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando."

Contudo, ao analisar as estratégias apresentadas, observa-se que não há, nas falas das docentes, indicações claras de práticas pedagógicas que se diferenciem significativamente daquelas utilizadas com alunos que não estão em situação de vulnerabilidade social. As atividades mencionadas - jogos, leitura, gêneros textuais, materiais lúdicos - constituem práticas amplamente reconhecidas como adequadas ao processo de alfabetização de modo geral. Nesse sentido, emerge uma questão central: em que medida tais estratégias respondem, de fato, às especificidades das crianças em situação de vulnerabilidade social? Ou ainda, qual é a diferença efetiva no trabalho pedagógico desenvolvido com esses estudantes?

Considerando que os alunos chegam ao 5º ano com uma bagagem acumulada dos anos anteriores, as professoras foram questionadas sobre: "Como você lida com a situação de alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados ao chegarem ao 5º ano, especialmente considerando que muitos deles podem estar em situação de vulnerabilidade social? Quais estratégias específicas você utiliza para apoiar esses alunos em seu desenvolvimento alfabetizador, levando em conta seus contextos individuais e socioeconômicos?"

As respostas das docentes mostraram que alguns alunos chegam ao 5º ano sem estar alfabetizados ou apresentam dificuldades na escrita. É importante que as professoras criem estratégias

variadas para motivar esses alunos a aprender, já que eles estão prestes a passar para a segunda etapa do ensino fundamental. Entre as estratégias mencionadas, está a revisão de conteúdos já ensinados. As respostas desvelaram uma concepção de alfabetização restrita à apropriação do código, por meio da memorização e repetição, como pode ser observado no discurso da professora D:

> É muito preocupante termos estudantes não alfabetizados no 5º ano, pois se lhes falta o básico, como fazê-los avançar o próximo degrau para atingir um patamar superior de conhecimento. Entre as estratégias está: recapitular conteúdos que já deveriam estar sedimentados, através de **repisadas atividades, como por exemplo construção do alfabeto, silabário simples e complexo, formação de palavras e frases, com significação.** (Escola 1, professora D, grifo nosso).

No entanto, é necessário destacar que a alfabetização não deve ser vista apenas como a apropriação do código da escrita, mas sim como parte de um processo mais amplo que inclui o desenvolvimento das habilidades de letramento. Rojo (2009) argumenta que a escola funciona como o ambiente para a prática da leitura e da escrita, não se limitando apenas ao aprendizado do código escrito, mas incluindo diversas práticas sociais e contextos de utilização da linguagem. Outras respostas também destacaram:

> Realizar uma avaliação inicial detalhada para entender o nível atual de alfabetização de cada aluno. Isso pode envolver testes de habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão. **Adaptar o currículo para atender às necessidades individuais de cada aluno,** focando nos conceitos fundamentais que estão faltando. Isso pode significar revisar o material do 5º ano e também reforçar habilidades básicas de leitura e escrita [...] (Escola 1, professora F, grifo nosso).
>
> (...)
>
> É uma situação um tanto difícil, pois não são apenas aspectos na dificuldade da aprendizagem e sim muitas das vezes a situação e o meio em que a criança se encontra. Eu busco **conhecer cada aluno individualmente**, entendendo suas dificuldades, a **afetividade** com cada um facilita muito nesse processo, um trabalho de observação nas características de cada um, também vou em busca de conhecer o que cativa eles, do que eles gostam, então tento trazer isso em nosso meio pedagógico. Mas enfatizo que a afetividade entre professor e aluno é sim uma grande aliada nesse processo. Me coloco acessível a eles (Escola 3, professora M, grifo nosso).

Em resumo, os trechos das respostas das professoras do 5º ano revelam ações diversificadas para enfrentar as dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Isso inclui preocupações com a base educacional dos alunos, a necessidade de avaliações e ajustes no currículo, a importância da afetividade e do conhecimento individual de cada aluno. Além disso, destaca-se a boa relação entre professor e aluno como muito importante, pois oferece ao estudante o suporte necessário tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento afetivo. Embora tais estratégias apontem para a importância da individualização do ensino e da dimensão afetiva, permanece a necessidade de problematizar em que medida essas ações conseguem, de fato, enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o processo de escolarização dessas crianças. A ênfase em práticas já consolidadas no campo da alfabetização, sem explicitar adaptações pedagógicas mais específicas ou ações articuladas com outras políticas públicas, pode indicar uma lacuna entre o reconhecimento das dificuldades e a construção de respostas pedagógicas efetivamente diferenciadas.

A assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, ao ser questionada sobre "Como são identificadas e atendidas as necessidades individuais das crianças em situação de vulnerabilidade social durante o processo de alfabetização e letramento", relatou que:

> [...] Então, geralmente a demanda ela vem, né, pela equipe gestora da escola, que identifica a situação e encaminha para nós. Aí geralmente nós vamos fazer um atendimento individualizado com a família para entender como que tá essa situação [...]" (Assistente Social).

Ela explicou que há uma grande demanda de atendimentos e que há apenas três assistentes sociais para todas as escolas municipais de Ponta Grossa. Devido a isso, não é possível que elas visitem as escolas para observar as crianças diretamente. No entanto, quando a escola identifica um caso, é encaminhado para a assistente social. Ela também mencionou políticas públicas federais que auxiliam as famílias que estão em uma condição vulnerável como o Bolsa Família e o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) que é oferecido em todos os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS).

Na última subseção, discutiremos as expectativas das professoras e da assistente social em relação à garantia da alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

A GARANTIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS E DA ASSISTENTE SOCIAL

Assegurar a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social é de extrema importância. Leis como a LDB 9394/96, a Lei nº 14.407/22, a Lei nº 13.005/14, a BNCC e o PNA nº 9.765/19 procuram garantir o direito à alfabetização das crianças em idade escolar.

No entanto, ao cotejar o arcabouço legal com as condições concretas apresentadas ao longo da pesquisa, evidencia-se uma tensão entre o direito formalmente assegurado e as possibilidades reais de sua efetivação, o que remete à necessidade de compreender a garantia da alfabetização não apenas como previsão normativa, mas como resultado de disputas políticas e de condições materiais de implementação.

Nesse contexto, as professoras foram questionadas sobre: "Quais recursos adicionais (vindos do estado, da escola e da própria formação docente) você considera necessários para melhorar o processo de alfabetização e letramento das crianças em situação de vulnerabilidade social?" Elas mencionaram que o estado fornece materiais, sala de recursos multifuncionais, professores de apoio e salas com turmas reduzidas para atender melhor os alunos em situação de vulnerabilidade. Entretanto, alguns recursos e cursos oferecidos costumam ser genéricos, como se observa na resposta da professora C:

> Os recursos e cursos ofertados são genericamente, nada obstante renovam as expectativas e reapresentam sugestões, às vezes esquecidas. A Escola trabalha diretamente com o seu público, e com isso, se aproxima das crianças intervindo de forma positiva na aprendizagem" (Escola 1, professora C).

Apesar de haver uma crítica à genericidade dos cursos, as docentes reconhecem que esses recursos renovam as expectativas e trazem sugestões que podem ser esquecidas ao longo do tempo. Também ressaltam: "Formações constantes com ideias práticas do nosso dia a dia contribuem muito para nossa prática dentro de sala" (Escola 3, professora J). A formação continuada oferece às professoras a oportunidade de refletirem sobre suas práticas, além de estimular o aprofundamento dos conhecimentos e a ampliação de habilidades. Dessa forma, destaca-se a resposta de professora N:

> A formação continuada da rede é excelente recurso de reflexão e transformação na nossa prática pedagógica, pois nos ajuda a percebemos as necessidades desses alunos com um olhar mais sensível e empático. Além de, se a formação for mais prática, nos ajuda ainda com recursos práticos para aplicarmos em sala com eles (Escola 4, professora N).

Embora as formações continuadas sejam reconhecidas como importantes, é necessário problematizar em que medida tais iniciativas, especialmente quando marcadas pela genericidade, conseguem responder às especificidades das crianças em situação de vulnerabilidade social. Tal constatação reforça a necessidade de políticas formativas mais contextualizadas e articuladas às condições concretas do trabalho docente e da realidade dos estudantes.

As professoras também ressaltam a importância de políticas públicas que contribuem para a garantia do aprendizado da leitura e da escrita por parte dos alunos, como se confirma na resposta da professora G: "Do Estado: Kit escolar e livro didático (Escola 2, professora G). Embora o fornecimento de material escolar seja uma política pública essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso aos recursos básicos necessários para a aprendizagem, ele por si só não é suficiente para assegurar o sucesso educacional das crianças em situação de vulnerabilidade social. O kit escolar, ao garantir o acesso a materiais como cadernos, lápis e livros, é apenas uma forma de minimizar as desigualdades materiais.

Nesse sentido, observa-se que políticas focalizadas na provisão de insumos, embora necessárias, não enfrentam as determinações estruturais das desigualdades educacionais, o que exige uma ampliação do debate para além da lógica de compensação material.

Ressalta-se que é necessário garantir uma permanência mais digna para os alunos na escola, por meio da implementação efetiva de outras políticas públicas. Na fala da assistente social é possível identificar que ela reconhece que a escola de tempo integral pode contribuir para a proteção e formação das crianças em situação de vulnerabilidade:

> A gente, em casos de vulnerabilidade, não só a vulnerabilidade, mas também a gente sempre preza por a criança estar no atendimento integral da escola, porque tem escolas integrais e tem escolas que são de tempo parcial. A maioria já é integral em Ponta Grossa, que a criança que está no tempo integral, ela está se alimentando, está tendo esse atendimento integral da escola, né? Então, durante o período que ela tá ali, ela tá protegida. (Assistente social).

A fala da assistente social evidencia o papel da escola como espaço de proteção social, o que amplia sua função para além do ensino, incorporando dimensões assistenciais. Tal ampliação, embora necessária diante das condições de vulnerabilidade, também tensiona os limites institucionais da escola e reforça a necessidade de articulação intersetorial mais robusta entre educação e assistência social.

Quanto à presença de um assistente social em cada escola, ela afirmou que "Assim seria meu sonho. Só que eu sei que no momento não é possível. E assim talvez resolveria a situação se a gente pudesse regionalizar. Então, por exemplo, ter uma assistente social por região para atender as demandas." Fica explícita a necessidade crescente de um maior envolvimento da assistência social nas escolas, o que não acontece.

Essa afirmação da assistente social e os dados apresentados anteriormente que indicam a existência de apenas três profissionais para atender toda a rede municipal, demonstra que não se trata, propriamente, de uma "falta de recursos humanos" em sentido abstrato, mas de uma insuficiência de investimentos públicos e de ausência de abertura de vagas para esses profissionais. Tal cenário evidencia uma questão de ordem política e estrutural, que envolve decisões governamentais sobre financiamento, contratação e priorização de políticas públicas.

Nesse sentido, a demanda por ampliação do número de assistentes sociais nas escolas não pode ser compreendida apenas como uma necessidade técnica, mas como uma pauta que envolve disputa

política, pressão institucional e mobilização social. A própria fala da assistente social, ao afirmar que a presença de profissionais por escola ou por região seria um "sonho", explicita a distância entre as necessidades concretas e as condições efetivamente ofertadas pelo poder público.

Assim, a análise indica que a garantia da alfabetização e do letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social não pode ser dissociada da luta por condições estruturais mais amplas, incluindo a ampliação de equipes multiprofissionais, o fortalecimento das políticas sociais e o investimento público na educação. Ignorar essa dimensão pode levar a interpretações que naturalizam a precariedade como uma limitação técnica, quando, na realidade, ela é expressão de escolhas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na perspectiva do letramento é fundamental na formação acadêmica, social e cidadã dos sujeitos, sendo primordial oferecer aos alunos experiências significativas que promovam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas necessárias às práticas sociais. A vulnerabilidade social é uma realidade que interfere no aprendizado de crianças que estão submetidas a tais condições desfavorecidas.

Os resultados da pesquisa mostraram que o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade é desafiador, pois as dificuldades dos alunos estão vinculadas a fatores socioeconômicos, como a limitação no acesso a recursos adequados e às condições estruturais mais amplas que atravessam a vida das famílias, além de aspectos relacionados à educação, saúde, habitação e nutrição, conforme apontado pelas docentes. Nesse sentido, embora as falas das professoras mencionem a participação familiar como um elemento relevante, a análise evidenciou a necessidade de compreender tal aspecto para além de uma lógica de responsabilização das famílias, considerando os condicionantes sociais, econômicos e laborais que limitam sua atuação no acompanhamento da vida escolar das crianças.

Segundo os sujeitos da pesquisa, a escola e os professores procuram criar oportunidades de aprendizagem para minimizar os prejuízos e promover o desenvolvimento das crianças. Para tanto, foram mencionadas estratégias pedagógicas variadas para lidar com essas dificuldades, que incluem avaliações regulares, ajustes no currículo, atenção ao relacionamento professor-aluno, atividades de leitura a fim de explorar os gêneros textuais no contexto da vida social, entre outras. Entretanto, a análise indicou que tais estratégias, embora relevantes, não apresentam diferenças substanciais em relação às práticas pedagógicas utilizadas com alunos que não estão em situação de vulnerabilidade social, o que suscita a necessidade de refletir sobre a construção de ações pedagógicas mais intencionalmente articuladas às especificidades desses contextos.

As professoras também destacaram a importância das formações continuadas como forma de capacitar os profissionais da educação, entre elas a formação de grupos de reflexão e a troca de experiências entre os professores, e dos materiais escolares, a fim de garantir mais equidade no aprendizado dos alunos. Contudo, observou-se que muitas dessas formações ainda se apresentam de forma genérica, o que limita seu potencial de resposta às demandas concretas das escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social.

A assistente social ressaltou as escolas de tempo integral e políticas públicas federais que podem minimizar os prejuízos causados pela vulnerabilidade social ao aprendizado das crianças, entre essas iniciativas, inclui-se programas de apoio psicossocial e implementação de ações que garantam

a segurança alimentar da família e dos alunos. Entretanto, a pesquisa revelou a demanda por mais recursos para a assistência social nas escolas, pois, atualmente, a SME conta com apenas três assistentes sociais para todas as escolas municipais de Ponta Grossa. Nesse aspecto, é importante destacar a insuficiência de investimento e de abertura de vagas para profissionais da assistência social, o que evidencia a necessidade de enfrentamento dessa questão no âmbito das políticas públicas e das decisões político-institucionais. Assim, a ampliação das equipes multiprofissionais nas escolas configura-se como uma demanda que ultrapassa o campo técnico, inserindo-se no campo das disputas por direitos e por melhores condições de oferta da educação pública.

A pesquisa evidenciou as implicações decorrentes da vulnerabilidade social que atinge as famílias no processo de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Também enfatizou que as professoras desempenham um papel essencial ao enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos por meio de avaliações diagnósticas, atividades dinâmicas, leituras, jogos e brincadeiras, além de ressaltar o importante trabalho da assistência social. Todavia, a análise também aponta para a necessidade de evitar leituras simplificadoras que atribuam o sucesso exclusivamente à ação escolar e o fracasso às famílias, reforçando a importância de uma compreensão mais ampla, que considere as múltiplas determinações sociais envolvidas no processo educativo.

Para futuras pesquisas, seria válido realizar uma análise mais abrangente que envolva todas as escolas do município de Ponta Grossa, assim como investigar a eficácia das políticas e práticas pedagógicas implementadas. Além disso, seria relevante conduzir uma investigação sobre a percepção dos alunos e avaliar o impacto das práticas pedagógicas específicas no desenvolvimento da alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos que articulem educação e políticas sociais, buscando compreender de que modo as condições estruturais e as decisões políticas influenciam diretamente a garantia do direito à alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; ARANTES, Helena Aparecida Gicca; CHIRINÉA, Andréia Melanda. Estratégias de leitura: caminhos para a inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs.** v.16, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.** (2012). Orientações técnicas sobre o PAIF (vol. 2): trabalho social com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União -** Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar.** (Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos, da Universidade do Sul de Santa Catarina) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Caderno de Saúde Pública,** v. 34, n. 3, p. 7-10, 2018.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparin. Por que a aquisição da língua escrita é transformadora? **Revista Internacional d'Humanitats,** p. 121-130, 2020.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia I.** Campinas, v. 32, n.4, p. 705-714, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. ***Revista de la CEPAL***, Santiago do Chile, n.75, 2001.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Ângela Aparecida Bolzan de; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social:** desafios à gestão do trabalho pedagógico. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MORTATTI. Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa,** v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIZARRO, Roberto. La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. **Revista de la CEPAL,** Santiago do Chile, n. 6, p. 1-69, 2001.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** Secretaria Municipal de Educação. 1. ed., 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES, Emília Danielle França. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social. Curitiba: **Brazilian Journal of Development.** v. 6, n. 1, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOPELSA, Ortelina. **Dificuldades de Aprendizagem:** respostas em um atelier pedagógico. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SUSANA, Maria Cristina Silva; MOTA, Tatiane Ferreira de Morais. **Gêneros textuais no ensino e aprendizagem na alfabetização.** Faculdade Católica de Anápolis, 2018.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Políticas públicas e atendimento educacional:** o papel da Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.